

Las Pruebas de Acceso a la Universidad y el control del aprendizaje de Historia.

Carlos Fuster García

carfus2@alumni.uv.es

Universitat de València¹

Resumen: Esta comunicación tiene como objetivo analizar las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España a partir de los protocolos de examen y la respuesta de los alumnos. Se pretende demostrar como el desarrollo cognitivo afecta a la conciencia histórica del alumno. Es un reto complicado, pero ambicioso. Así mismo, se plantea la necesidad de una transformación social encaminada a entender dichas pruebas como instrumentos para la mejora del sistema educativo y como una oportunidad para innovar en la enseñanza de Historia en Secundaria y Bachillerato. En primer lugar abordaremos el nivel cognitivo solicitado a los discentes en dichas pruebas, tratando de identificar que competencias se desarrollan. En el segundo, trataremos de comprobar si la configuración de la Prueba de Acceso a la Universidad en el caso de la Comunitat Valenciana permite valorar la conciencia histórica de los discentes o por el contrario los estudiantes siguen demostrando un conocimiento aislado. Finalizamos con unas breves conclusiones.

Palabras clave: Prueba de Acceso a la Universidad, Historia de España, desarrollo cognitivo, conciencia histórica, innovación educativa.

Abstract: The following lecture aims to analyze the Spanish History P.A.U. exams, basing on the examination protocol and the candidates' answers. The point of this investigation is to show the way in which the cognitive development affects the historical consciousness of the students, it is a difficult challenge, but ambitious, and how the P.A.U. examination should be considered a tool which can improve the education system and an innovation in the way History is taught in the Secondary and High School. The first one will examine the cognitive level candidates are supposed to prove, trying to figure out which of their skills are going to be developed. The second part will try to find out whether the model and the structure of the P.A.U. papers in the

¹ Alumno del M.U. de Investigación en Didácticas Específicas. Esta comunicación expone los avances de una investigación planteada como TFM dirigido por el profesor Xosé Manuel Souto. La comunicación deriva de una investigación que forma parte de un programa del Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales cuyo objetivo es el estudio de los obstáculos de aprendizaje derivados de la estructura curricular.

Valencian region allow the historical consciousness of the candidates to be valued or if they keep proving their knowledge to be isolated. We conclude with some brief conclusions.

Keywords: University Entrance Exams, History of Spain, cognitive development, historical consciousness, innovation in teaching

INTRODUCCIÓN

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) están socialmente aceptadas como un obstáculo para segregar y/o seleccionar al alumnado, consideración social que se ve influenciada por la importancia que se le otorga a la calificación por parte de los alumnos como requisito único para el acceso a los estudios universitarios deseados. Además de ser unas pruebas examinatorias que adquieren a su vez más relevancia y grado de intensidad por el hecho de ser pruebas externas, preparadas por personas, que son miembros de la comunidad universitaria, distintas a los docentes que imparten las clases (Merchán, 2005). Paralelamente, las PAU, adquieren una función de rendición de cuentas, que enfrenta al profesorado a un mecanismo que evalúa su práctica docente a partir del rendimiento de su centro.

Si bien como recoge el RD 1892/2008, de 14 de noviembre (BOE núm. 283, 21-11-08) la finalidad principal de las PAU sigue siendo la de “valorar, con carácter objetivo, la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato y su capacidad para seguir con éxito las enseñanzas universitarias oficiales de Grado” y su calificación debe permitir “la ordenación de las solicitudes de admisión para la adjudicación de las plazas ofertadas en los centros universitarios públicos”, esta definición legal no debe hacernos desaprovechar la oportunidad que nos ofrecen las PAU como pruebas externas de evaluación. La aplicación de pruebas externas para la evaluación de los aprendizajes del alumnado puede proporcionar elementos que contribuyan a la mejora del crecimiento profesional de los agentes que intervienen y, en consecuencia, a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Borrell, Canals y Pujol, 2012). Una finalidad que es puesta de relieve en otras materias de enseñanza como Souto (2011) en el caso de Geografía o Sanmartí (2011) para Ciencias Experimentales.

Podemos afirmar, por tanto, que hay una función selectiva pero también valorativa de la madurez académica del alumno. En este sentido queremos plantear las

finalidades de la materia en Bachillerato, o dicho de otro modo ¿qué objetivos y criterios de evaluación deberían tener las pruebas de Historia de las PAU? Y ¿cómo se programa actualmente las PAU por el gremio de historiadores?

Para indagar las finalidades básicas de la asignatura de Historia de España disponemos de los decretos de enseñanza publicados en el Boletín Oficial del Estado y los Diarios Oficiales de las Comunidades Autónomas. Al tratarse de una investigación realizada en el ámbito valenciano es pertinente dirigirse al Decreto 102/2008, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunitat Valenciana, y a partir del cual se nos presenta la Historia como un estudio del pasado, una forma de conocimiento crítica de las acciones de los seres humanos. Así mismo, se caracteriza el conocimiento histórico como un diálogo constante entre el presente y el pasado que llega a aportar nuevos aprendizajes para el futuro. Finalmente, y de manera implícita, se trata la metodología histórica al presentar su estudio desde el planteamiento de problemas relevantes, como un intento de solución en el tiempo e incluso la configuración de nuevos problemas.

Como podemos observar en esta introducción, se utilizan conceptos e ideas próximas a lo que Rüsen (1997: 80) define como “conciencia histórica” definida por el autor como “la actividad mental de la memoria histórica, que tiene su representación en una interpretación de la experiencia del pasado encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y a desarrollar perspectivas de futuro”.

Considerando el alcance de las PAU como instrumento didáctico y de mejora, y teniendo en cuenta las finalidades atribuidas a la Historia en el Bachillerato, surgen una serie de preguntas iniciales:

- ¿Cumple la prueba de Historia de la Comunitat Valenciana las expectativas generadas? ¿En qué situación se encuentra en comparación con el resto de Comunidades Autónomas?
- ¿Qué implicaciones metodológicas conlleva el planteamiento de problemas relevantes para el estudio de la Historia? ¿Con qué obstáculos se encuentran los alumnos para el desarrollo de su conciencia histórica?

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Como más arriba señalé, esta investigación forma parte de un programa cuyo objetivo es el estudio de los obstáculos de aprendizaje derivados de la estructura

curricular. De este modo, la hipótesis de trabajo es que, en general, si dirigimos las PAU a niveles de complejidad cognitiva elevada (*high cognitive level*) y a una dimensión metacognitiva del conocimiento (*metacognitive knowledge*) estaremos favoreciendo, no solo el desarrollo de las competencias derivadas de las mismas, sino que estaremos favoreciendo la adquisición de la conciencia histórica.

A partir de la formulación de la hipótesis, surgirá la necesidad de valorar dónde se sitúan los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos: en la manera de enseñar (gremialismo, rutinas), en los materiales empleados (libro de texto) o en las dificultades que surgen del aprendizaje (las competencias desarrolladas en el aula).

Los objetivos de esta investigación han sido:

1. Analizar las capacidades cognitivas que se solicitan a los alumnos en las PAU de Historia de España de la Comunitat Valenciana a partir de los protocolos de examen y sus criterios de evaluación.
2. Comprobar si el nivel cognitivo de la PAU de Historia de España de la Comunitat Valenciana tiene como finalidad valorar la conciencia histórica.
3. Identificar las competencias desarrolladas por los alumnos a partir de las respuestas de los alumnos.
4. Indagar si es posible establecer una relación entre desarrollo cognitivo y conciencia histórica.

METODOLOGÍA.

Para llevar a cabo esta investigación hemos seguido la estructura clásica presentada por MacMillan y Schumacher (2005) dividida en cuatro fases: planteamiento del problema; formulación de la hipótesis; recogida y análisis de los datos; e interpretación de los resultados y extracción de las conclusiones en relación con el problema.

Los instrumentos de los que nos hemos servido para la obtención de la información han sido: los protocolos de las PAU de Junio de 2012 de Historia de España por CCAA con el fin de explicar la lógica del examen dentro de los planteamientos que utiliza el gremio de historiadores; así como una selección de las respuestas emitidas por los alumnos de la Comunitat Valenciana, con la intención de comprobar los límites alcanzados por los estudiantes. Para la selección de la muestra se han tenido en cuenta tres variables estadísticas: distribución por notas, media y

desviación típica de los diferentes tribunales, seleccionando el que mejor representaba a la totalidad de los tribunales. Finalmente se han revisado 100 exámenes pertenecientes al Tribunal 22.

Para analizar el nivel de complejidad cognitiva de las pruebas hemos aplicado a los protocolos de examen la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom (*Taxonomy of Educational Objectives*), revisada y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001). La taxonomía revisada representa de manera jerárquica y diferenciada el saber qué (Knowledge Dimension) y el saber cómo (Cognitive Process Dimension). La representación del conocimiento en dos dimensiones permite la construcción de una tabla: *The Taxonomy Table* (Anderson y Krathwohl, 2001) (TABLA 1).

Tabla 1. <i>The Taxonomy Table</i> (Anderson y Krathwohl, 2001)						
The Knowledge Dimension	The Cognitive Process Dimension					
	Remember	Understand	Apply	Analyze	Evaluate	Create
Factual Knowledge						
Conceptual Knowledge						
Procedural Knowledge						
Metacognitive Knowledge						

Aunque esta categorización presenta sus limitaciones porque las distinciones entre los niveles no están siempre bien definidas, como señala Sáiz (2011:44) “es posible apoyarse en dicha taxonomía para establecer niveles de complejidad de las actividades”.

A dicha categorización, añadimos la Taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes) desarrollada por Biggs y Collis y descrita por Biggs y Tangs (2007). Este modelo nos permite interpretar los resultados del aprendizaje de los estudiantes desde el análisis cualitativo de los niveles de complejidad de las respuestas de los alumnos. Se establece, así, una gradación del aprendizaje del alumno en cinco niveles (Biggs y Tang, 2007):

- Preestructural: No se desarrolla la tarea de forma apropiada, se centra en aspectos irrelevantes. El estudiante no responde a la pregunta.

- Uniestructural: Solo desarrolla una parte de la tarea. Reproduce la información de manera concreta y fragmentada.
- Multiestructural: El alumno describe numerosos datos sin estructurarlos. Analiza los elementos de forma separada y sin relacionarlos.
- Relacional: Analiza, infiere e integra la información en un todo comprensivo.
- Abstracto Ampliado: Es capaz de trascender la información dada. Reflexiona y evalúa aquello que dice.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS²

El protocolo de examen de la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana.

Esta investigación no pretende abordar de manera descriptiva la Prueba de Acceso a la Universidad³, pero creemos que es necesario hacer una breve descripción para la comprensión del análisis de los resultados.

El examen de historia de la Comunitat Valenciana consiste en la realización de un comentario de texto histórico guiado y estructurado en cuatro preguntas en torno a dos documentos de carácter histórico. Con una estructura invariable entre las dos opciones, las cuestiones son las siguientes: 1) descripción de la fuente 2) identificación del contexto histórico y núcleo temático 3) explicación de dos conceptos relacionados con el contexto histórico 4) descripción y desarrollo de dos hechos históricos relacionados.

Realizado el análisis de la prueba podemos avanzar hacia la resolución de las cuestiones planteadas y que son objeto de la investigación.

1. Identificadas las dimensiones de los procesos cognitivos entendemos que la prueba es de bajo nivel cognitivo. Las actividades planteadas fomentan el recuerdo, la reproducción y la comprensión de la información. Si observamos los enunciados de las actividades, solo se le demanda al alumno que *describa*, *identifique*, *explique* y *desarrolle*, por lo que según las fases del aprendizaje descritas por Anderson y

² Se trata de un avance de investigación de un TFM en curso, el análisis de los resultados así como las conclusiones finales serán defendidas en el tercer cuatrimestre del año 2013.

³ Un exhaustivo análisis de las PAU de Historia de España en el año 2009 ha sido realizado por Alarcón (2010) dentro del Proyecto I+D+i titulado “La formación histórica de los jóvenes en Historia de España y su relevancia en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Un estudio de los resultados alcanzados al concluir el Bachillerato y las Pruebas de Acceso a la Universidad” (EDU2010-16286). I.P. Nicolás Martínez Valcárcel

Krathwohl (2001) nos situaríamos en estadios iniciales del aprendizaje. Vemos incluso, que los alumnos llegan a tener parte de la respuesta de los ejercicios en la misma prueba, se le pide que sitúe los documentos en su contexto histórico, ofreciéndoles la respuesta en el enunciado del último ejercicio. Por ejemplo: en la primera opción se le presenta al alumno la Pragmática Sanción de 29 de marzo de 1829 y la Declaración del rey Fernando VII sobre la sucesión a la Corona, así en el enunciado de la cuarta pregunta los alumnos se encuentran con el siguiente enunciado “Describe la crisis del antiguo Régimen, incidiendo en la Década Ominosa. Desarrolle brevemente la sucesión a la Corona en las persona de Isabel II y Alfonso XII y su implicación con las guerras carlistas en el siglo XIX”. Un hecho similar ha puesto de manifiesto Saiz (2011) al analizarlas competencias básicas y destrezas cognitivas de las actividades de los libros de texto de Historia de 1º y 2º de ESO.

2. El bajo nivel cognitivo que se ha señalado, también se ha detectado al analizar la dimensión del conocimiento de la prueba, identificándose un conocimiento factual y conceptual, reducido a conceptos y hechos históricos. Al presentar un comentario de texto estructurado, no se favorece la demostración de un conocimiento procedimental, dado que el estudiante, como ya hemos señalado, tiene en la prueba de forma explícita los hechos históricos que debe tratar en relación con los documentos proporcionados.

Por tanto, si como describe Rüsen (1997) el aprendizaje de la historia es un proceso de desarrollo de la conciencia histórica en el cual se deben adquirir competencias de la memoria histórica, que el autor sintetiza en el concepto de “competencia narrativa”, creemos que la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana no se aproxima a la articulación de una dimensión temporal que relacione la memoria histórica como capacidad para comprender el presente y como mecanismo para diseñar las perspectivas de futuro.

Sin embargo, ¿qué sucede si comparamos la PAU de Historia de la Comunitat Valenciana con el resto de Comunidades Autónomas? Partiendo de un estudio preliminar, podemos avanzar que en general las pruebas son de bajo nivel cognitivo, encontramos actividades de memorización, recuerdo y comprensión de la información que activan un conocimiento factual y conceptual. No obstante, en el 65% de las pruebas, encontramos actividades de “aplicación” puesto que aparecen comentarios de documentos (textos, gráficas, imágenes) que promueven un conocimiento procedimental. En contraposición a las pruebas de bajo nivel cognitivo, podemos

destacar pruebas como la realizada en Galicia, de la cual Martínez, Conejo y López (2011:263) señalan que “trata de limitar la memorización de contenidos conceptuales y de favorecer y valorar competencias de análisis, comprensión y construcción de la información”.

Considerando el análisis realizado, y valorando los alcances de la taxonomía revisada por Anderson y Krathwohl (2001) así como los cuatro tipos de conciencia histórica definidos por Rösen, pretendemos establecer una relación entre ambos modelos conceptuales puesto que como señala Cataño (2011) es posible entender la tipología planteada por Rösen como una jerarquía de complejidad cognitiva y moral. Por tanto, planteamos la posibilidad de formular las pruebas a partir del modelo cognitivo de Bloom, dirigiendo las pruebas a un desarrollo de las capacidades y competencias relacionadas con dimensiones cognitivas elevadas y que fomentarían el análisis, la crítica y la creatividad.

La respuesta de los alumnos.

Además de analizar el nivel cognitivo de la prueba, también nos interesa conocer los niveles de complejidad de respuesta de los alumnos a partir de la taxonomía SOLO. Tras el análisis, observamos como la mayoría de los alumnos solo son capaces de reproducir memorísticamente los contenidos, mostrando un nivel de aprendizaje *multiestructural* (TABLA 2), es decir, son capaces de describir numerosos datos pero sin llegar a estructurarlos. Solo analizan los elementos de manera separada y no de forma integrada, sin establecer relaciones causales.

Tabla 2. Niveles de complejidad de respuesta de la PAU de Historia .					
Ejercicios	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Primero	1	31	28	25	15
Segundo	6	21	36	26	11
Tercero	3	25	17	30	25
Cuarto	0	29	36	22	13
Total	10	106	117	103	64
Nivel 1: Preestructural. Nivel 2: Uniestructural. Nivel 3: Multiestructural. Nivel 4: Relacional. Nivel 5: Abstracto Ampliado					

Si nos detenemos a analizar el segundo ejercicio, donde se le pide al alumno que sitúe los documentos en su contexto histórico, en el 57% de los exámenes analizados se globaliza sin llegar a determinar con exactitud la etapa histórica concreta, así encontramos como para contextualizar los documentos relacionados con la sucesión de

la corona de Fernando VII se señala que se dio “durante el Antiguo Régimen” (Examen nº 850693) o como los documentos relacionados con el Golpe de Estado se sitúan en el contexto de “Segunda República, Guerra Civil, Franquismo y Transición” (Examen nº 850633).

Sin duda, donde mejor se puede constatar este hecho es en la cuarta pregunta, a pesar de demandarles un contenido transversal, como es el papel que ha jugado la monarquía a lo largo del siglo XX, la respuesta de los alumnos se dirige a la reproducción de contenidos, señalando los aspectos o hitos más relevantes de las etapas contenidas. En este caso los alumnos hacen un resumen de la Restauración, la dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República, el Franquismo y la Transición, pero no abordan la cuestión clave que es analizar el comportamiento de la monarquía a lo largo del siglo XX con respecto a las experiencias de dictadura y democracia. Por ejemplo, un alumno señala que “Ganaron los republicanos, de 1931-1936 esta la República, es decir no hay rey. Más tarde de 1936-1939 sucede la Guerra Civil” (Examen nº 850629). Así mismo, es en esta pregunta, de mayor nivel cognitivo en comparación al resto, donde más difícil es encontrarse con respuestas de nivel 5 (Abstracto Ampliado) como la siguiente “No obstant això, el 23 de febrer de 1981, Antonio Tejero donà un colp d’Estat al congrés dels Diputats. Tenia l’intenció d’anul·lar la Constitució i de tornar a una dictadura militar, ja que veien que amb el procés de les autonomies i amb la legalització del PCE s’estava posant en perill la patria española...” (Examen nº 850737) en la que el alumno es capaz de realizar un breve análisis causal del Golpe de Estado.

Una vez más consideramos que se pierde una oportunidad para enfrentar al alumno ante la necesidad de analizar una cuestión clave de la historia de España, que les obligue a reformularse los contenidos aprendidos, reuniendo las “piezas” para formar un conocimiento nuevo que les permita emitir juicios argumentados. Se pierde por tanto, la oportunidad de aumentar el nivel cognitivo de la prueba, y con ello, la posibilidad de valorar la competencia narrativa de nuestros alumnos.

Los criterios de corrección.

En relación a los criterios de corrección del profesorado en las PAU, sigue la misma tendencia que señalábamos al analizar el protocolo del examen, así, entendemos que los criterios promueven e imponen la reproducción de la información desde la memoria, no fomentando el análisis, la argumentación y/o la crítica, además de no

promover las finalidades de la historia, acompañando el bajo nivel cognitivo de la prueba. A conclusiones similares han llegado Martínez, Conejo y López (2011) para el caso gallego o García, Jiménez y Moreno (2011) en el caso de las PAU andaluzas.

A este respecto, y en relación a la cuarta pregunta observamos como a pesar de que el alumno se encuentra con el siguiente matiz “Utilice para ello los textos a comentar”, creemos que los criterios de corrección no valoran correctamente la interpretación de las fuentes históricas y las construcción del conocimientos histórico a partir de las fuentes. Creemos que se pierde una oportunidad de fomentar la “competencia narrativa” (Rüsen, 1997), ya que “el uso de la fuentes no tiene sentido si no son decodificadas e interpretadas para construir una determinada visión del pasado” (Monfort, Pagès y Santiesteban, 2010:224)

Como hemos podido constatar al analizar la respuesta de los alumnos, hay una gran variedad en la complejidad de las mismas, por tanto creemos que los criterios de corrección del profesorado en las PAU no tienen en cuenta dicha diversidad a la cual pueden llegar los alumnos; por ejemplo, en la primera pregunta sólo valoran si recuerdan si la fuente es primaria o historiográfica, pero no su análisis y relación entre las mismas. Este hecho conlleva que sea valorada con la máxima puntuación tanto respuestas que hemos identificado como preestructurales: “El primer texto utiliza una fuente primaria, debido a que el texto se ha extraído del propio documento. El segundo texto también es de fuente primaria, ya que se puede apreciar la extracción del documento” (Examen nº 850762), como respuestas de mayor complejidad como: “El primer text és un fragment del missatge que el Capità General Milans del Bosch, l'autor del text, va fer arribar a la nació espanyola, el destinatari, amb motiu del colp d'Estat produït el 23 de febrer de 1981 pel Coronel Tejero. [...] És un text històric o font primària...” (Examen nº 850661).

En esta ocasión, echamos en falta unos criterios que, a pesar del bajo nivel cognitivo de la prueba, fomenten al menos unas respuestas más complejas por parte de los alumnos, que les permita desarrollar la competencia argumentativa y narrativa, y penalice la memorización de los contenidos. Así mismo, unos criterios que abarquen los diferentes grados de complejidad de respuesta de los alumnos.

CONCLUSIONES.

Habiendo constatado la importancia de la prueba de acceso a la universidad como prueba externa que condiciona a los agentes implicados en la misma, y otorgándole la expectativa de instrumento para la mejora de la enseñanza y aprendizaje del Bachillerato, esta investigación pretende ser un diagnóstico del nivel cognitivo de las PAU de Historia y como éste puede afectar al desarrollo de la conciencia histórica por parte de los alumnos.

Los primeros resultados nos hacen pensar como afirma Souto (2011:274) que las PAU se realizan desde las rutinas y no desde presupuestos teóricos de innovación. Es necesario comprobar en qué grado las PAU condicionan el discurso histórico no solo de profesores, sino también de libros de textos, y como éstos afectan al discurso de los estudiantes.

Sin duda, como afirman García, Jiménez y Moreno (2011: 211) “los estudiantes preuniversitarios necesitan una historia no únicamente para obtener éxito en las PAU sino para que les sea útil en la interpretación del presente que viven y sean capaces de dar alternativas al futuro que les espera”.

Es por ello, que las futuras investigaciones deberían dirigirse a dar respuesta a cuestiones como: ¿es posible intervenir en el discurso histórico escolar innovando en las pruebas de acceso a la universidad? ¿qué posibilidades de cambio tiene la prueba de Historia?

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, M.D. (2010) *Las PAU de Historia de España en el año 2009: un estudio descriptivo por Comunidades Autónomas*”. (Memoria Docente e Investigadora inédita). Departamento de Didáctica y Organización. Universidad de Murcia.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (eds.) (2001): *A taxonomy for Learning teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman: Nueva York.
- Biggs. J y Tang. C (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Cataño, C.L. (2011): “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, *Historia y sociedad*, N°21: 223-245

- García, C.R.; Jiménez, M.D. y Moreno, C. (2011) “Las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes”, en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 203-212.
- González, N; Pagès, J. y Santisteban, A. (2011): “¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?”, en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 221-232
- Martínez, R.; Conejo F. y López, R (2001): “La evaluación en las P.A.U de Historia: un estudio de la transición a la democracia en España”, en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. I, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 259, 268.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005): *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid: Pearson.
- Merchán, F.J. (2005): *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*, Barcelona: Octaedro.
- Rüsen, J. (1997): “El libro de texto ideal”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Nº12: 79-94.
- Sáiz, J. (2011): “Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO”, *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Nº25: 37-64.
- Sanmartí, N. (2011): “Evaluar para aprender, evaluar para calificar”, en Cañal, P. *Didáctica de la biología y la geología* (Coord.), Graó, Barcelona, 151-172
- Souto, X (2011): “Las P.A.U. de Geografía: ¿un obstáculo o una oportunidad?”, en Miralles, P.; Molina, S. y Santisteban, A. (eds.) *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Vol. II, Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia, 271-284.